

**Saberes Pedag6gicos del Docente Universitario de Fisioterapia: Praxis Hermen6utico-Dial6gica**
Pedagogical Knowledge of the University Physiotherapy Teacher: Hermeneutic-Dialogical Praxis

Marta Mar6a Oliveira Marques, Ph.D¹. 
moliveira@unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana (UNIMET)
Caracas, Venezuela

Glenda Vargas, Ph.D². 
Glendavargas76@gmail.com
Instituto Fundaci6n Cultura Sin Fronteras (CSF)
Caracas, Venezuela

Resumen

Esta nota investigativa mueve las polisemias de los fondos epist6micos en las racionalidades contenidas y sostenidas de las tradicionales posturas pedag6gicas entorno al proceso enseanza-aprendizaje del programa de Fisioterapia, toda vez que, a6n persisten las improntas de la disciplinarizaci6n de contenidos y sus l6gicas de control y poder en la sistematizaci6n del conocimiento positivista-funcionalista en las aulas de clase. Confrontando tales posturas, las investigadoras en este devenir, articulan nuevas miradas focalizadas en nuevos modos y v6as de reconocimiento epistemol6gicas contra el racionalismo mec6nico de tradici6n cartesiana; visibilizando y mostrando que en el proceso vida-experiencia de la enseanza universitaria, el sujeto educativo puede y necesita comprender desde el aprender-pensar-hacer que la producci6n de sentido son las nuevas posibilidades de la relaci6n sujeto-sujeto; puesto que la racionalidad de lo corp6reo a6n vigente mediada por el diagn6stico del experto en el ejercicio de la profesi6n agotada en s6 misma, est6 siendo renovada en el reconocimiento y la compresi6n de lo corporal abarcador. De este modo, todo proceso te6rico en cuanto proceso de enseanza-aprendizaje, es praxis discursiva que va desde el pensar al hacer en beneficio de la recuperaci6n y sanaci6n del sujeto que siente en intersubjetividad de vida **Palabras claves:** Producci6n de sentido, relaci6n sujeto-sujeto, otredad, sistematizaci6n de conocimientos, saberes pedag6gicos

Abstract

This investigative note moves the polysemics of the epistemic funds in the contained and sustained rationalities of the traditional pedagogical positions around the teaching-learning process of the Physiotherapy program, since the imprints of the disciplinarization of content and its control logics still persist and power in the systematization of positivist-functional knowledge in classrooms. Confronting such positions, this becoming persists and opens new gazes, focusing new ways and ways of epistemological recognition against the mechanical rationalism of the Cartesian tradition; making visible and showing that in the life-experience process of the university teaching of Physiotherapy, the educational subject can and needs to understand from learning-thinking-doing that the production of meaning are the new possibilities of the subject-subject relationship; since the rationality of the corporeal is still in force, mediated by the diagnosis of the expert in the exercise of the profession exhausted in itself, is being renewed in the recognition and understanding of the encompassing corporeal. In this way, every theoretical process as a teaching-learning process is discursive praxis that goes from thinking to doing for the benefit of the recovery and healing of the subject who feels in the intersubjectivity of life. **Keywords:** Production of meaning, subject-subject relationship, otherness, systematization of knowledge, knowledge

Fecha de Recepci6n: 27-03-2024**Fecha de Aceptaci6n: 29-04-2024****Fecha de Publicaci6n: 16-07-2024**

Como citar este articulo: Oliveira, M. y Vargas, G. (2024). **Saberes Pedag6gicos del Docente Universitario de Fisioterapia: Praxis Hermen6utico-Dial6gica**. Metr6polis. Revista de Estudios Globales Universitarios, 5 (1), pp. 82-101.

¹ Licenciada en Educaci6n menci6n Preescolar. Universidad Metropolitana (UNIMET); Especialista en Tecnolog6a, Aprendizaje y Conocimiento. (UNIMET); Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas (UNIMET) Doctora en Ciencias de la Educaci6n. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC).

² Doctora en Ciencias de la Educaci6n. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC).



Problematicación. Traspase de la Disciplinarización de Contenidos a la Sistematización de Experiencias

En estos tiempos líquidos (Bauman, 2007) y transcomplejos -a decir de Morin (2000)- que traspasan los albores del siglo XXI, desembocados en las particularísima, atribulada, fragmentada e inquietante temporalidad del año 2020-21 por el efecto del coronavirus. Esta nota investigativa se mueve y reflexiona interpelada en esta atribulada e impredecible nueva realidad entre pulsiones de muerte y pulsiones de vida Freud (2017). De aquí que al abordar este tiempo emergente desde los lugares y sujetos educativos que lo asumen y lo reclaman, inexorablemente, esta temporalidad remite a otras profundizaciones y miradas heurísticas, pues, concierne a la mirada del docente-testigo de excepción -nombrado así aquí- intimar en su experiencia de saberes, si su quehacer de enseñar, traspasar, o transferir conocimientos estructurados a sus destinatarios estudiantes, interroga la preocupación más profunda de su horizonte: pensar-hacer-sentir en la comunidad enseñanza-aprendizaje que más allá de la sistematización y disciplinarización de contenidos mediada de las ciencias; el sentido del mundo y de la historia del ser, es comprender los saberes de cada mujer y hombre. Y si esto es posible, la educación es y será, reconocimiento de sí mismo y reconocimiento mutuo.

Por ello, este derrotero investigativo coloca algunos giros epistémicos al proceso de enseñanza-aprendizaje en la localización universitaria. A decir de Nassif (1973) “todo camino pedagógico constituye e implica una anticipación del futuro en y para el ser social, su posibilidad de convivencia, convicciones, valores y producción de conocimiento”. (p-7).



En esta misma reflexión, el pensamiento freireano al problematizar la educación como práctica de libertad y su realización como ser social, insiste que, enseñar no es esencialmente transferir conocimientos o depositarlos en un proceso sistemático de cognición de significados verificables y fiables; sino que educar para la libertad, es crear las condiciones para su propia producción y reproducción cultural desde las ciencias. De esta manera el docente-testigo de excepción es posibilidad y reciprocidad de curiosidades, expectativas, preguntas y limitaciones de sus participantes-estudiantes, a la vez que se expresa en ellos su participación, como testigos de excepción representados en un profesor crítico, analítico, indagador de los saberes que supera al docente sistematizador y conductor de contenidos.

Lo referido anteriormente, no es meramente intencionalidad deductiva unívoca, llevada de un falsacionismo positivista sustentada en una cosmovisión delimitada o refractaria de la enseñanza y aprendizaje bajo un interaccionismo simbólico con relación sujeto y objeto, profesor y estudiante. Por el contrario, es aproximación, es un diálogo de testigos de excepción que desde su sistema-vida-experiencia (Gadamer, 1993) remita al lugar universitario desde donde se enuncian y se encuentran los discursos poliédricos de los docentes más allá de la sistematización de la tradición de contenidos. Pues al traspasar de un espacio a un lugar, se focaliza la acción comunicativa mediada de unidades discursivas, cuya materialidad intersubjetiva produce los discursos de los saberes pedagógicos para construir el entramado de significaciones y resignificaciones en comunidad docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje-enseñanza.



En palabras de Van Dick (1996): “... Sin el componente cognoscitivo del significado no opera el lenguaje, pero sin la fuerza de su significación no habría unidad discursiva diferenciada e identificada” (p.28). He aquí la fuerza de la producción de sentido, no de la lógica del sentido. Nos referimos a la subjetividad sujeta al sujeto que produce significaciones y reproduce resignificaciones en intersubjetividad, esto hace posible el encuentro polisémico de saberes. Por ello, los saberes pedagógicos de docentes testigos de excepción no refieren al saber como instrucción desde la reflexión meramente.

Tal como sostiene Gadotti (2003): “(...) hay un principio fundamental en el docente; y este consiste en comunicar la ciencia de las cosas además de reflexionarlas. De ahí que la visión del docente pertenezca más a la acción que a la pura reflexión”. (p.63) Con esto, los saberes pedagógicos no se orientan a la práctica de un círculo virtuoso, pues están contenidos en principios éticos solidarios, en comunidad, capaz de vivir y trascender la propia subjetividad del sujeto en continua acción comunicativa, con lo cual esa acción comunicativa, es acción transitiva a partir de la comprensión y reconocimiento del otro saber frente a la lógica dominante del saber-poder como dominación. Es la triple dimensión del reconociendo en palabras de Ricoeur (2006a) “el reconocimiento como identificación, el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento mutuo” (p.81)

Puesto que el docente-participante tradicionalmente explica contenidos a los estudiantes, regido por los dispositivos de demostración del conocimiento; y a su vez, va confrontando esos contenidos de información con las interpretaciones de esa verdad enmarcada, delimitada. De aquí, la insistencia de Rancière (2003) y Freire (2004) que la ingente tarea del



docente testigo de excepción es ayudar a sus estudiantes a aprender críticamente, contextualizando la realidad de lo que aprende, comprendiendo, no solo interpretando y explicando lo aprendido. Según Freire (2004): "... no existe el pensar acerado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible decir que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al estudiante "si sabe con quién está hablando". (p.36)

Por otra parte, en el núcleo más sensible del fondo sobre el asunto de los saberes, la preocupación por superar al hombre-objeto por el hombre-sujeto sigue atravesando los cimientos epistemológicos funcionalistas de la universidad, toda vez que se cuestiona el agotamiento del modelo educativo, pedagógico e institucional al no dar respuesta a las transformaciones sociales desde la enseñanza-aprendizaje. Ello se alinea al mismo fenómeno que esclarece la naturaleza de la situación actual de los modelos políticos, y pone en escena también la crisis de "representación", "identidad" o "participación" en la polis.

En conjunto toda la problematización planteada aquí supone, una dimensión contextual que volcada y focalizada en el lugar universitario junto a los categoriales que definen los saberes pedagógicos, remite a una dimensión teórica en diálogo intenso de autores y pensadores de vertientes filosóficas de la educación, hilando las categorías primarias: saber, poder, discurso, narrativa, lugar y sujeto de enunciación, significación, resignificación, y otras encadenantes, tales como, justicia, liberación, verdad, veredicti n, dispositivo, que apoyan e interpretan desde un paradigma transversal-hermenéutico-dialógico la realidad a investigada. Por tanto, lo complejo en el enfoque hermenéutico-dialógico,



contextual, es localizar las intersubjetividades sociales categoriales y recuperación del mundo de la vida, en la posibilidad de una  tica comunitaria educativa y, praxis liberadora (Dussel, 2006) en su plano axiológico.

Praxis Universitaria de los Saberes Pedagógicos

Para Van Manen, (2003) sin praxis pedagógica, no es posible pensar y hacer el cometido final de aprender y enseñar, pues "... todo proyecto pedagógico tiene implicaciones éticas que tocan el fondo de la emocionalidad de los saberes, es decir, ansiedad, falsas esperanzas, superficialidad, culpa, dudas sobre sí mismas o irresponsabilidad, pero también esperanza, mayor concienciación, refuerzo moral, liberación, interpelación, etc." (p.18) Es por ello que la praxis nos permite ver la complejidad de la realidad y las diversas maneras de producir el conocimiento.

En tal sentido la praxis educativa es acción intersubjetiva comunicativa, es intermediación de actos pedagógicos de los docentes-testigos de excepción en comunión con sus estudiantes. En esta temporalidad de transformaciones y con la experiencia-vivencial de la nueva realidad cabe preguntarse:  C mo comprender la praxis educativa desconectada de la intersubjetividad de los saberes? vista ésta, cómo un proceso de construcción y reconstrucción crítica reflexiva que se encarna de acuerdo a determinados intereses de los lugares y sujetos educativos. Por ello, la praxis educativa universitaria, se problematiza desde el mismo momento en que el docente testigo de excepción establece relación con sus estudiantes en la comunidad enseñanza- aprendizaje en el que desarrollan sus contenidos y saberes.



Por tanto, a partir de esa relación encadenante a la problematización de esta nota investigativa centrada en los sujetos pedagógicos, asistidos del paradigma hermenéutico-dialógico se podrían entronizar algunas interrogantes primarias: ¿Cuáles significados le asignan los testigos de excepción docentes a los saberes pedagógicos? ¿Cuáles resignificaciones comprenden la praxis dialógica educativa del docente universitario desde la experiencia intersubjetiva en la ontología de nosotros mismos? ¿Cuáles categoriales sustentan el tejido teórico de los saberes pedagógicos? ¿Cuáles son las acciones transitivas transformadoras hacia una ética universitaria?

En el mismo sentido, otras interrogantes secundarias allanan las explicaciones heurísticas a lo largo de este recorrido epistémico: ¿Cómo se entiende esa praxis dialógico-educativa? Entendida como proceso compartido de manera real y comprensible. ¿Acaso significa que la acción de enseñar está limitada a depositar conocimientos? ¿O, en efecto, hay una comprensión del sentir y el pensar desde la experiencia y el contenido del conocimiento reafirmando una dimensión axiológica o de ética comunitaria?

Tales conjeturas o interrogantes vitales colocan la praxis pedagógica de los saberes en una desembocadura de vericuetos indeterminados al margen de lo predecible. Significa, otra mirada al método positivista. Es decir, al referirnos a la praxis pedagogía de los saberes como experiencia intersubjetiva, es recurrente la heurística en las Ciencias de la Educación de, si el objeto de la experiencia pedagógica del saber, está en deriva de un subjetivismo dada la preocupación por la producción de sentido sujeta al sujeto como categorial del paradigma hermenéutico, ya que, en el



sentido estricto de las ciencias positivas, el objeto de la experiencia pedagógica, es el sujeto que aprende conocimientos desde la experiencia significativa de los contenidos. Ello conlleva al debate filosófico de si la hermenéutica alcanza la reducción fenomenológica del sujeto como objeto de la conciencia de quien ejerce la acción de enseñar. Puesto que quien aprende, también es autónomamente libre de significar su experiencia de conocer Husserl, (1982).

En otro extremo, la praxis educativa problematiza al conocimiento como sola interpretación cognitiva y referencial de información. Pues, saber no es resultado del acto cognoscente del objeto conocido, puesto que la acción de saber y el sustantivo saberes, es una experiencia de la acción intersubjetiva comprensiva del comprensor-sujeto. Mejor explicado por Habermas (2002): "... en una búsqueda de acción reflexiva, el sujeto social, se conoce a sí mismo y los otros, por la acción transitiva, esta es acción de comunicarse". (p.48)

Podría afirmarse que saber y saberes no son reglas ni artificios. En este devenir se supera la discusión del saber racional al saber práctico conducente a la capacidad del juicio en el sentido común del lenguaje. Este no es un devenir investigativo sobre teoría del conocimiento relativo a las categorías saber y conocer. En todo caso, es más bien la vinculación ontológica de nosotros mismos por el reconocimiento de una pedagogía de los saberes, esto supone saber creer en algo como garantía de la vivencia propia tomado de los otros, así se contienen los signos, los símbolos, las significaciones y las resignificaciones. Por ello, la verdad depositada del contenido no se antepone a la experiencia, así pues, la verdad es suma de



experiencias comprimida en los saberes del espíritu en su doble dimensión cognitiva y cognoscitiva. Tal como subraya Gadamer:

Y son las ciencias del espíritu en su conjunto las que tienen que permitirnos hallar una respuesta a esta pregunta. Pues la tarea de éstas no es cancelar la multiplicidad de las experiencias, ni las de la conciencia estética ni las de la histórica ni las de la conciencia religiosa ni las de la política, sino qué tratan de comprenderlas, esto es, reconocerse en su verdad. (1993, p.48)

De acuerdo con el devenir de esta problematización discurrida, también podrían trazarse algunas intenciones investigativas que aproximen los saberes pedagógicos del docente universitario de fisioterapia en la praxis hermenéutico-dialógica en la comunidad enseñanza – aprendizaje: Develar desde la perspectiva del sentido, los significados que le asignan los testigos de excepción docentes a los saberes pedagógicos. Comprender los categoriales que sustentan el tejido teórico de los saberes pedagógicos. Construir la praxis dialógica educativa del docente universitario desde la experiencia intersubjetiva en la ontología de nosotros mismos. Sistematizar desde la problematización de la praxis dialógica universitaria, la acción transitiva transformadora hacia una ética comunitaria

Visto lo anterior, como un proceso de construcción y reconstrucción crítica interpelativa que se encarna en el encuentro pedagógico. Se trata de aproximarse teóricamente a una praxis de saberes universitarios, que problematice la relación sujeto-docente a la relación sujeto-estudiante por encima de contenidos y competencias conceptuales, más allá de narrativas deterministas.



Coda

En este devenir investigativo de los saberes pedagógicos en la localización universitaria, un primer asomo ha sido el develar, puesto que parte del fondo de la subjetividad sujeta al sujeto hombre y mujer docentes, cuyo trasfondo existencial de imágenes e ideas constitutivas del saber, sobrepasan la carga de un proceso cognitivo parcelado de las ciencias en que se autorrealiza la ratio del sujeto docente. De algún modo, se devela la intimidad con la verdad de la conciencia de sí, (Ricoeur, 2006b) procurando quitar el velo de las significaciones de una conciencia arrojada al mundo. La investigadora por ello, al hurgar en una conciencia sujeta a diferencia de la introspección del docente para sí mismo, es decir, como posibilidad de que esa conciencia sea conciencia para otros Ricoeur, (2006b) en la medida que interpreta las resignificaciones contenidas en la discursividad enunciada en el sistema-mundo-experiencia de los sujetos testigos de excepción destinatarios. Si esto es posible. El encuentro de la conciencia de sí para otros es significatividad del saber pedagógico.

También en la fuerza epistémica de este recorrido se comprende lo cognoscitivo-existencial del sentido, ya que desde el sentido íntimo se desprende la configuración existencial del saber y los saberes, pues esta mira a través de sí mismo para poder ser, aceptando la verdad de la existencia, la cual es, el saber del otro, aunque se etiquete de impropio, discontinuo a riesgo de parecer incoherente ante la sistematización del conocimiento. Y en esta idea de comprender desde los saberes pedagógicos el saber del otro, está la radical finitud de las ciencias del sentido común –objetivistas– y su desafío desde el sentido íntimo. Es el debate entre el conocimiento propio al saber impropio. Aquí se inscribe el



problema ontológico del debate paradigmático de las conceptualizaciones sustancialistas y las enunciaciones ónticas que concierne a las experiencias, creencias y valores.

Al referir lo sustancialista del conocimiento propio sobre el saber impropio, Kuhn, (2006) trata de encontrar un nexo óntico cuando afirma: “Hablar de la vigencia o el auge de un paradigma hace referencia no sólo a una manera de construir conocimiento, sino a una nueva forma de ver la vida y sentir la experiencia”. Es posible que Kuhn (2006) reconozca el saber cómo fundamento ontológico de la verdad autónomamente desde la disciplinarización de las ciencias.

En todo caso, otros desafíos tientan algún punto de inflexión en la tradición positivista epistemológica de las ciencias tras una distinción entre conocimiento asimilado por experiencia y el proceso de conocer a partir de reglas del pensamiento sobre la relación sujeto-objeto en los planos conceptuales y discursivos; aun cuando inexorablemente, tal conceptualización sigue privilegiada en la educación. Del mismo modo, contra la perspectiva del discurso epistemológico funcionalista, sigue abierto el debate incesante, del saber al margen de contenidos programáticos, como asimilación de procesos de reconocimiento, contrastación, e intermediación cognoscitiva abierta, disruptiva, incesante y constante en la búsqueda de significados intersubjetivos. En una palabra, como acción comunicativa en comunidad enseñanza-aprendizaje de saberes pedagógicos cuya comprensión atraviesa el “circulo hermenéutico” Gadamer (1993).

Es por esto que Gadamer (1993), refiere que la comprensión es una organización ontológica del hombre y su sentido íntimo, este categorial, es



acción dialógica que se realiza a través del lenguaje dialogal intersubjetivo, y al superar la materialidad contenida en la palabra, es dialogo discursivo, puesto que se miran las subjetividades de los sujetos, esto hace posible el dialogo entre experto e ignorante, entre contenidos y experiencia asimilada. Es dialógica de voluntad deliberativa.

Parafraseando esa comprensión hermenéutica en Gadamer, (1993), el lenguaje es el medio, la posición y el horizonte a través de los cuales se realiza la experiencia hermenéutica del dialogo en el discurso deliberativo, es convivencia entre el conocimiento programático de las ciencias y el conocimiento asimilado por la experiencia, ambos en tensión cognoscitiva buscan interpretar el fenómeno abarcador, léase en esta experiencia, los saberes pedagógicos del docente-estudiante focalizados en fisioterapia.

Claro está, conocimiento y saberes desde el discurrir que precede estos acápites anteriores, su cometido no está exento de los conflictos de interpretación, a este respecto Ricoeur, (2006b) sostiene que: “la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de resignificación implicados en la significación literal” (p.17). En efecto, en la visión de la academia, el sentido múltiple y la pluralidad de sentidos aun no sosiega el conflicto de las interpretaciones ante la preeminencia por lo procedimental, prelativo, secuencial en los procesos formativos que, a su vez responde a nuevas formas de control social; de aquí, la insistencia en la tensión de la relación saber y poder (conocimiento programático), lo cual permite entender, que este conflicto hegemónico de la sistematización del conocimiento, es por el dominio de aquel conjunto de objetos, conceptos,



nociones, y orden simbólico que autodefinen el saber cómo practica de disciplinas o ciencias.

Si bien Bernstein (1981), concilia el conflicto epistémico entre saber y conocer sugiriendo que: “la comprensión epistémica es sólo posible gracias a los prejuicios y juicios previos que son constitutivos de lo que somos, nuestra propia historicidad en libertad”. (p.91) Este conflicto pareciera dar lentos y leves virajes beneficiosos en los juicios de las nuevas racionalidades tecnocráticas del conocimiento técnico y científico, vistas las tendencias líquidas (Bauman, 2007), en reconocer el saber no estructurado, en algunos campos del conocimiento. Sin embargo, en esa lejanía de los prejuicios que alude Bernstein (1981), el conflicto de las interpretaciones no alcanza comprender la mirada entre el docente que enseña y su forma de enseñar, epicentro del saber social y el saber pedagógico.

Por otra parte, Tedesco, (1997), en otra arista de este discurrir epistémica sentencia el agotamiento de los modelos docentes que afectan a la práctica pedagógica, ya que el paradigma científico positivista ha determinado su práctica. Ello recuerda las experiencias de currículo bajo la visión y el enfoque de la planificación tecnológica con metodología conductista roversiana, nombradas: aprendizaje de experiencias, enseñanza interdisciplinaria y enseñanza integral, de cuño funcionalista.

Todo ello ha producido, según Tedesco, (1997), tres discursos tradicionales que recaen sobre los docentes: Uno basado en el reconocimiento meramente retórico sobre la importancia del trabajo que realizan, otro basado en la visión acerca del docente considerado una “víctima” del sistema o el responsable de los resultados no siempre positivos de los



estudiantes y, por último, la proliferación de investigaciones sobre el rendimiento académico y sus factores. Estos discursos resultan en dispositivos de poder que califican al docente como un mero “reproductor” de los problemas de la sociedad, incapaz de capacitar para las nuevas realidades.

Desde esa problematización al método funcionalista en la práctica pedagógica que abre Tedesco, (1997) por su parte, asoma dos líneas de fuerza que aproximan no solo al debate en solución de ideas cónsonas con la intencionalidad y racionalidad de la investigadora en este devenir epistémico de la problematización. Gibbons, (1994) sugiere que, para enfrentar la práctica pedagógica funcionalista, lo primero es la ruptura con lo hegemónico y lo segundo es el abordaje emergente. Considerando el modo o abordaje emergente como un conocimiento transdisciplinario. Se trata de nuevos planes y problemas. El conocimiento emergente no se apoya en la disciplinariedad de las ciencias o sistematización de contenidos tal como lo sostiene la tradición académica, desde conocimientos parcelados, sino como transdisciplinariedad Morín, (2000).

Esta noción de transdisciplinariedad vinculante al categorial conocimiento fronterizo indaga la conformación de una nueva episteme. Ese conocimiento fronterizo está ahí, en la experiencia asimilada de la vida del docente testigo de excepción buscando anclajes para un aprendizaje convergente y divergente del estudiante testigo de excepción. Por ello, la transdisciplinariedad en la búsqueda del conocimiento fronterizo, busca en los contornos, en los ribetes de lo cotidiano (sabiduría cotidiana) hasta convertirse en conocimiento científico y tecnológico. Es suma de saberes.



Y esto producirá una praxis de verdad en libertad. A decir de Foucault, (2012):

En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento de praxis. Tampoco, hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad en libertad (p.51)

Al fundamentar este devenir desde un giro *hermenéutico*, a contracorriente funcionalista-positivista, acude a este paradigma investigativo los categoriales que moldearan las líneas de fuerza de la *transdisciplinariedad*, *pensamiento fronterizo*, las claves de *comprensión y reconocimiento*, del *lenguaje al discurso* como acción comunicativa, mundo-vida-experiencia, atados todos estos categoriales emergentes, convergentes y divergentes a la subjetividad de los sujetos encumbrados desde el *sentido común* al *sentido íntimo*.

Por ello en esta perspectiva onto-epistémica focalizada en los *saberes pedagógicos* de los docentes universitarios de fisioterapia, se problematiza el *saber* Como realidad educativa-social, conducente de una *reflexión* a una *praxis crítica*, en sus modos de *construcción y producción cultural*. En este interés, esta investigación social atravesada por el método cualitativo, va al trasvase de los fundamentos filosóficos de una fenomenología solo *interpretativa* de la *realidad aparente* desde la *conciencia subjetiva* que afirma no poder conocer la esencia de la realidad sino sus imágenes.

Por el contrario, esta investigación hermenéutico-dialógica encuentra su horizonte y realización en las *representaciones sociales* emergidas en la



discursividad sujeta a los sujetos a partir de la mediación dialógica de la *comprensión* y el *reconocimiento*. A diferencia del idealismo-realista de la fenomenología, lo hermenéutico como enfoque, tiene sus implicaciones ontológicas en los fundamentos existenciales del discurso intersubjetivo, es conexión, y comprensión del ser *colocado ahí*, desde su verdad óntica, es lo que enuncia Heidegger, (1997) como el “*Dasein*”.

En la misma idea, esta investigación social pedagógica, pretende sostener desde sus argumentos y fundamentos un encadenamiento e ilación discursiva escrita aferrada a un enfoque científico hermenéutico-dialógico. En esta insistencia no propende a una *hermenéutica-analógica*, pues no alcanzaría su realización y teleología investigativa comparando la realidad interpretativamente, aun cuando medie la comprensión y el reconocimiento una interrelación sujeto-sujeto como modos del ser para conocer la realidad.

En todo caso se trata de una *hermenéutica-dialógica* intersubjetiva en *mismidad* e *Ipseidad* a decir de Ricoeur (2006a), focalizada en la problematización investigativa: el sujeto pedagógico, desde los saberes pedagógicos. Puesto que para la investigadora, el sujeto social educativo debería ser el objeto privilegiado de estudio de las ciencias sociales, en su condición dinámica, metamórfica, impredecible, histórica y socio-culturalmente; debería estar independiente de axiomas o teoremas experimentales replicados de los objetos de estudio de las ciencias naturales, y por ello, alejado del tratamiento como objeto inductivo de las leyes naturales bajo la impronta de la cientificidad social, teniendo en cuenta, lo que remacha Gadamer (1993):



(...) el objetivo de las ciencias del espíritu no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo como se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino de comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así. (p.33).

Van Dick, (1996) en la misma noción también considera que la reconstrucción de la experiencia debe producir nuevos conocimientos, si se parte del reconocimiento de las contradicciones entre teoría y práctica en el lenguaje y significación. De esta manera el conflicto es fermento existencial para el docente, de ahí la importancia de las propuestas pedagógicas que el docente realice en el lugar académico. Así, llevar a cabo la reconstrucción de la experiencia docente requiere entonces, de la modificación de las relaciones en el conocimiento de la práctica discursiva, se trata de una relación dialéctica que se expresa como conocimiento del mundo y conocimiento de sí, y de la experiencia del otro, del nosotros.

También reflexiona Van Dick, (1996) que: (...) “los saberes de los docentes están mediados por creencias, convicciones e internalizaciones en tensión y resistencia en su propio sistema vida-experiencia. Esos saberes llevan la carga del impulso primitivo del instinto “(p.81) prosiguiendo: “(...) y este, ha sido calificado por las tradiciones morales como impropios a la razón como fuerza última y necesaria de la rectitud” (p.81) Rematando: “(...) Por tanto, para elevar la fuerza de la verdad no se debe renunciar al instinto y la pasión”. (p.88)

Referencias

Austin, J., Gutiérrez, R., Ogliastri, E., y Reficco, E. (2006). *Gestión efectiva de emprendimientos sociales. Lecciones extraídas de empresas y*



organizaciones de la sociedad civil en Iberoamérica. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/es/publicacion/16312/gestion-efectiva-de-emprendimientos-sociales-lecciones-extraidas-de-empresas-y>

CEPAL. (2022). Las tasas de pobreza en América Latina se mantienen en 2022 por encima de los niveles prepandemia, alerta la CEPAL CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/comunicados/tasas-pobreza-america-latina-se-mantienen-2022-encima-niveles-prepandemia-alerta-la>

Comunidad B Venezuela (2023). ¿Venezuela necesita reconocimiento normativo para las empresas de Triple Impacto?. LinkedIn.
<https://www.linkedin.com/pulse/venezuela-necesita-reconocimiento-normativo-para-las-de-venezuela/>

Eustat (2024). Cultura (definición UNESCO). Eustat, Euskal Estatistika Erakundea, Instituto Vasco de Estadística.
https://www.eustat.eus/documentos/opt_1/tema_25/elem_11183/definicion.html

Ferrer, S. y Viel, V. (2024). Diseño y creación de un emprendimiento social. Pontificia Universidad Católica de Chile. Coursera.
<https://www.coursera.org/learn/emprendimiento-social-negocios-sustentable-canvas-sociales>

García, B., y Colina, J. (2013). Dimensión jurídica del emprendimiento social en Venezuela. *Multiciencias*, 13(3), 274-282.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/articloe/view/16966/16940>

García, B., y Piña, H. (2013). Institucionalidad venezolana sobre emprendimiento social durante el periodo 1999-2010. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10(2), 215-234.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000200005



GEM. (2024). Global Entrepreneurship Monitor 2023/2024 Global Report: 25 Years and Growing. GEM. <https://www.gemconsortium.org/report/global-entrepreneurship-monitor-gem-20232024-global-report-25-years-and-growing>

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Gutiérrez, I. (2021). ¿Qué es un emprendimiento social? – Y algunos ejemplos. *Muy Financiero*. <https://muyfinanciero.com/conceptos/emprendimiento-social/>

Hidalgo, E. (2023). Los problemas económicos son fertilizantes para los emprendedores en Venezuela. *Debates IESA*. <https://www.debatesiesa.com/los-problemas-economicos-son-fertilizantes-para-los-emprendedores-en-venezuela/>

IESA/UCAB. (2023). Global Entrepreneurship Monitor. Resultados Venezuela 2022. <https://elucabista.com/wp-content/uploads/2023/03/Resultados-GEM-Venezuela-2022.pdf>

Lacalle, M., Márquez, J., Durán, J., Rico, S., y Cordero, L. (2007). El Banco Grameen. Cuaderno Monográfico Núm. 8. Universidad Autónoma de Madrid <https://mastermicrofinance.com/Investigacion/CM/CM8.pdf>

Ley para el Fomento y Desarrollo de Nuevos Emprendimientos. (2021). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N.º 6.656, octubre 15, 2021. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-para-el-fomento-y-desarrollo-de-nuevos-emprendimientos-2021116202828.pdf>

Prado, A. (2021). Emprendimiento Social en América Latina: Buenas prácticas para llevar productos y servicios a poblaciones rurales de



escasos recursos. CNN en Español. https://cnnspanol.cnn.com/wp-content/uploads/2021/06/Reporte-Emprendimiento-Social-en-Ame%CC%81rica-Latina_Andrea-Prado-INCAE_VF.pdf

Quintero, F., Rodríguez, E., y Rosas, L. (2005). Desarrollo humano, ética y cultura emprendedora: un diseño desde la perspectiva del desarrollo humano en contexto de la Corporación Universitaria UNITEC. [Tesis de Maestría]. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/92

Rujano, M. (2022). Aportes de la Inteligencia Artificial en la Sociedad del Talento. En Quintero et al. (Ed.), *La Inteligencia Artificial. Reflexiones sobre los desafíos de una tecnología divergente* (pp. 62-85). CENDITEL. <https://convite.cenditel.gob.ve/files/2022/12/Libro2022.pdf>

Rujano, M. (2023). El emprendimiento en la economía del conocimiento y el Capitalismo Cognitivo: Desafíos y oportunidades. En Quintero et al. (Ed.), *Conocimiento Libre ante la Dominación Tecnológica. Desentrañando el Capitalismo Cognitivo* (pp. 83-112). CENDITEL. <https://convite.cenditel.gob.ve/files/2023/11/Libro2023.pdf>

Thornton, M. (2019). Turning the Word Upside Down: How Cantillon Redefined the Entrepreneur. *Quart J Austrian Econ*, 23.3-4: 265-280. <https://doi.org/10.35297/qjae.010071>

Torres, Á., Bernal, Á., y Peñafiel, I. (2021). La afectación de los emprendedores en Época de pandemia. *Revista Publicando*, 8(32), 51-60. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2267>

